

Завдання та методичні рекомендації до вивчення дисципліни в умовах дистанційного навчання

доц. Ставицька О.Г.

Психолого-природничий факультет

Дисципліна: **Психолого-педагогічна експертиза .**

Терміни виконання завдання – .02.17 – 29.02.17

Вивчення дисципліни «ППЕ» в умовах дистанційного навчання передбачає самостійне опрацювання двох тем першого Модуля «**Загальна характеристика психологічної експертизи в освітньому просторі**

Завдання для самостійного опрацювання

1. Опрацювати та проаналізувати рекомендовані матеріали **конспекту лекції.**
2. У письмовому вигляді скласти структурно-логічну схему до питань, які розглядаються в лекції.
3. Письмово підготувати 10 запитань до теми лекційного заняття.
4. Опрацювати **Основні психологічні компоненти експертного вивчення,**
 - a. Зазначте 10 труднощів у навчанні.
 - б. Визначіть 10 методів для покращення навчання.
 - в. Визначте 10 факторів, які допомагають у навчанні.
5. Підготувати пакет нормативно – правових документів, дотримання яких необхідно в умовах ППЕ. (див. інформаційні ресурси)

Тема № 1: Психолого-педагогічна експертиза в освіті. (4год.)

1. Загальна характеристика психологічної експертизи
2. Основні положення експертизи психолого-педагогічних програм
3. Цілі і функції ППЕ.

Література

1. Атестація загальноосвітніх шкіл / [М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов]. – Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
2. Беспалько В. Мониторинг качества образования – средства управления образованием / В. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–36.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.

4. Буркова Л. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л. Буркова // Рідна школа. – 2003. – С. 26–28.

5. Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы : сб. науч. тр. / [под. ред. : В.И. Бакштановского, Т.С. Караченцевой]. – Новосибирск : Наука, 1992. – 221 с.

6. Державін В. Технологія проведення демократичної експертизи / В. Державін // Управління освітою. – 2004. – № 18 (90). – С. 11–12.

7. Єльнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент : наук.-метод. посіб. / Г. В. Єльнікова. – Харків : Гімназія, 1999. – 160 с.

8. Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика : дис. на соискание учёной степени доктора психол. наук : 19.00.01 / Герасим Амирович Мкртычян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.

9. Петренко Л. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів / Л. Петренко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 83–90.

10. Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. Субетто // Образование. – 2000. – № 2. – С. 62–66.

11. Тубельский А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 158–179.

12. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления / Г.П. Щедровицкий. – М., 2006. – 600 с.

Експертизою називають дослідження експертом ситуацій, подій, процесів, вчинків окремих людей, зокрема посадових осіб, проведення якого потребує спеціальних знань, компетентності та досвіду. Експертиза суттєво відрізняється від наукового дослідження тим, що її результат стосується не знання як такого, а відповідь на питання, що турбує замовника, і може мати для нього життєво важливе значення. Вона дуже часто має ретроспективне

спрямування, тобто об'єктом експертизи є те, що вже відбулося. Отже при проведенні експертизи існує ризик прийняти хибне рішення у певній ситуації і у певний час.

Експертиза може бути спрямована (1) на встановлення якості продукту за характеристиками як наявного, відомого, так і невідомого еталона; (2) на виконання дії, тобто оцінюється уже виконана діяльність, яка має бути оцінена за деякими її характеристиками.

У кожній конкретній галузі суспільної практики експертиза має свої особливі предмет, завдання, методику, критерії, організацію та процедуру проведення, однак, можна виділити шерег ознак, які поєднують різні спеціальні види експертизи і дозволяють розглядати її як достатньо самостійний вид професійної діяльності. В їх числі такі:

1) ініціювання експертизи здійснюється замовником з метою використання результатів експертної оцінки для розв'язання певних своїх задач;

2) для проведення експертизи необхідна наявність об'єкта експертизи, замовника, експерта;

3) статус експерта означає високий рівень його професіоналізму, як необхідну передумову об'єктивності експертного висновку;

4) попри високий рівень значущості експертний висновок має лише рекомендаційний характер;

5) при прийнятті рішення необхідно враховувати весь комплекс умов і чинниківт перебігу реальних процесів і подій.

На експерта покладається виконання таких функцій: (1) прийняття відповідального рішення на основі своєї спеціальної підготовки, зокрема, володіння певним пізнавальним, технічним, діагностичним інструментарієм відповідно зі своєї фаховою підготовкою; (2) наявність загального і спеціального досвіду проведення експертизи, здатність розібратися в умовах нештатних ситуацій; (3) співпраця з замовником, починаючи від першого знайомства, далі на всіх етапах проведення експертизи та її завершення; (4)

володіння достатньо прийнятними для розуміння стилевими особливостями побудови та текстового викладу експертного висновку в поєднанні його лаконічності й повноти.

Успіх у роботі експерта залежить від того наскільки він розуміє в чому полягає (на кожному етапі експерти) неповнота й невизначеність ситуації для прийняття рішення особою, що його має прийняти, що необхідно виявити для того, щоб зробити наступний крок, або перейти до наступного етапу експертизи.

Гуманітарна експертиза освіти – це особливий, гуманітарний за своєю методологією та гуманістичний за своїми цінностями спосіб пізнання педагогічної реальності з метою виявлення та осмислення “людського виміру” конкретних освітніх ситуацій, а також засіб пошуку та актуалізації потенціалів їх реальної гуманізації. За складом учасників, форматом та змістом гуманітарна експертиза суттєво відрізняється від звичайної, офіційної експертизи педагогічних ініціатив, курсів, експериментів або індивідуальних проєктів. Головним завданням такої експертизи є не тільки аналіз та оцінювання ідеї чи концепції, а створення демократичного поля спільної побудови та осмислення ідей і способів формування устрою шкільного життя. Її принципова відмінність полягає в тому, що вона з першого кроку будується на демократичній основі та відкрита для всіх бажаючих: представників громадськості, учнів, педагогів, батьків як конкретного навчального закладу, так й інших шкіл і регіонів. З цією метою всім бажаючим пропонується увійти в експертну групу, спільно виробити критерії цієї експертизи, виходячи з її цілей і завдань, та поглянути з позиції цих критеріїв на простір життєдіяльності певного навчального закладу.

Загальні положення експертизи психолого-педагогічних програм Наведемо визначення такої експертизи в освіті, дане Г. А. Мкртчяном (2002): «Експертиза в освіті - це особливий спосіб вивчення інноваційних явищ і процесів в освіті, що має на меті виявлення в них потенціалу розвитку. Відмінними рисами експертизи при цьому виступають використання

гуманітарної методології пізнання; гнучкість в застосуванні конкретних методів і засобів вивчення; практикоорієнтовний характер експертного дослідження; розвиваюча, що підтримує спрямованість ». Можна виділити основні напрямки експертної діяльності, які отримали найбільш широке поширення в сфері освіти. Це експертиза освітніх проектів та дослідно-експериментальна робота, програми розвитку освіти і нормативно-правові документи, педагогічна діяльність вчителів в ході атестації та їх інноваційні розробки, авторські програми і навчально-методичні комплекси. Активно вводяться в обіг нові поняття: «психолого-педагогічна експертиза», «педагогічний аудит», «гуманітарна експертиза».

В освітніх установах, органах управління освітою, інформаційно-діагностичних центрах, інститутах системи додаткової освіти формуються науково-методичні експертні ради. Поряд з навчально-методичною, науково-дослідницькою та інформаційно-аналітичною діяльністю експертна робота стає однією з провідних в сфері інтересів регіональних інститутів розвитку освіти. У зв'язку з її широким розповсюдженням вирішується управлінський питання про створення регіональної експертної служби в освіті. Широке поширення експертних процедур в сучасній освітній практиці робить настійно необхідним теоретико-методологічне осмислення цього виду діяльності. На наш погляд, в основу побудови психологічної теорії експертизи може бути покладено уявлення про експертну діяльність як діяльності професійної. З одного боку, це обумовлено реально процесами, що відбуваються в професіоналізації: експертні функції вводяться в посадові обов'язки педагогів-психологів, методистів та заступників директорів шкіл з наукової роботи, фахівців, що займаються атестацією педагогічних працівників; співробітників інститутів підвищення кваліфікації. В системі додаткової освіти реалізуються навчальні програми підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки експертів; розробляються і оформляються методичні рекомендації та інструментарій для різних видів експертизи. **З іншого боку, досвід проведення педагогічних експертиз свідчить про те,**

що експертна діяльність в освіті має особливе призначення, специфічні функції, завдання та технології проведення, передбачає особливий перелік вимог до професійного рівня експертів.

На практиці експертна діяльність є не стільки самостійною професійною діяльністю (в першу чергу психологів освіти), скільки додаткової, виконуваної поза функціональних обов'язків психолога, визначаються Положенням про службу практичної психології. Експертиза такого роду, до якої залучають педагогів-психологів, є досить специфічною і за своїм змістом, і за програмними цілями, і за коштами виконання і до певної міри виходить за межі професії. У зв'язку з цим може бути аналіз експертної діяльності в освіті не тільки як спеціальності всередині педагогічно орієнтованих професій (зокрема, психології освіти), але і як спеціального виду професійної діяльності в рамках загальної експертної професії. В цьому випадку експертиза в освіті виявляється спорідненою таким спеціальним видам професійної експертизи, як експертиза правова, науково-технічна, медична, екологічна та т. Д. Підставою для такого підходу є чітка тенденція до диференціації експертної діяльності в освіті, яка, на наш погляд, має в даний час не так змістовні обмеження, скільки нормативно-правові. Так, наприклад, в роботі практичних психологів освіти все більшу питому вагу починає набувати діяльність саме експертна. Тому в перспективі можлива трансформація професійної приналежності по ланцюжку: психолог освіти - психолог-експерт освіти - експерт освіти - психолог-експерт освіти. Поєднання двох зазначених підходів до експертизи не тільки відображає сучасний етап становлення експертної діяльності в освіті, а й виявляє її двоїсту природу. Насправді будь-яка експертиза вбирає в себе і специфіку її об'єкта - тієї сфери практичної діяльності, в якій вона здійснюється, і власне професійну діяльність експерта. При цьому особливості експертної діяльності в значній мірі зумовлюються сферою застосування, яка обумовлює і постановку експертних завдань, і вибір засобів і процедур дослідження, і спосіб застосування отриманих результатів. Отже, відправною точкою у

вивченні експертної діяльності в сфері освіти має бути цілепокладання, визначення основних функцій і розв'язуваних задач, виявлення специфіки об'єкта і предмета експертизи. Постановка завдань при проведенні експертних робіт замовлення-завдання на проведення експертизи формулюється ззовні - найчастіше або управлінцями освіти, або самими авторами інноваційних освітніх проектів. Експертові надається право самостійного вибору прийомів, засобів, процедур проведення експертизи. Слід зауважити, що нерідко він бере участь у формулюванні і самого експертного завдання, що дозволяє зробити його більш коректним і обґрунтованим.

Найчастіше замовлення на експертизу в сфері освіти формулюється в загальному вигляді:

«оцінити результати дослідно-експериментальної роботи в навчальному закладі»,

«розглянути результати апробації нового навчально-методичного комплексу»;

«Проаналізувати пропонування освітній проект» і т. п. Переклад спільної мети в форму конкретних експертних завдань здійснюється, як правило, самим експертом. Їх рішення передбачає творчий підхід до його роботи і не зводиться тільки до вибору адекватних діагностичних методів і засобів вивчення освітньої практики. У тих випадках, коли предметом експертизи виступає нове явище, застосування відомих методів і процедур є не завжди коректним і вимагає від експерта конструювання нового інструментарію, адекватного об'єкту, що вивчається. Це особливо важливо, коли мова йде про психологічних дослідженнях. При цьому мається на увазі не тільки «роздільна здатність» використовуваного інструментарію, а й його застосовність до педагогічного явища. Як би там не було, але безперервно розвивається інноваційна освіта потребує самопізнання, у власному психолого-педагогічному осмисленні. «Призначення експертизи в освіті як особливого способу вивчення освітніх процесів і явищ і полягає саме в тому,

щоб служити засобом такого самопізнання, рефлексії його розвитку» (Мкртчян Г. А., 2002).

В цілому можна виділити три основні групи замовників експертизи в освіті:

- представники районних, міських, обласних органів управління освітою;
- керівники і педагогічні колективи різних видів і типів освітніх установ;
- окремі педагоги, групи педагогів, вчені, що працюють в сфері освіти.

Кошти, виділені групи замовників, звертаючись до психологів як до експертів, переслідують різні цілі. Представники органів управління освітою припускають отримувати інформаційну основу для прийняття того чи іншого управлінського рішення. У сферу їх інтересів входить весь спектр питань розвитку освіти, починаючи з творчої діяльності окремих педагогів і закінчуючи великими інноваційними проектами обласного масштабу.

На регіональному рівні замовлення на експертизу від органів управління освітою може здійснюватися за такими основними напрямками:

- експертиза результатів дослідно-експериментальної роботи на регіональних експериментальних майданчиках;
- експертиза нормативно-правових документів, що забезпечують змістовно-процесуальну сторону розвитку освіти;
- експертиза рівня кваліфікації та професіоналізму педагогічних і керівних працівників під час атестації;
- експертиза авторських програм, підручників, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, що підлягають тиражуванню і використанню в освітніх установах регіону;
- експертиза результатів реалізації цільових і комплексних обласних програм розвитку освіти;
- експертиза інноваційних проектів, пропонованих до реалізації.

Управлінські рішення, прийняті на основі експертизи, оформляються у

вигляді відповідних наказів, положень, рекомендацій і т. п.

Якщо замовником експертизи виступають керівники і педагогічні колективи окремих освітніх установ, загальною метою стає проведення свого роду «педагогічного аудиту» освітнього процесу в даній установі. Як правило, в педагогічному колективі, який пройшов певний шлях пошуку і апробації своєї моделі школи, особливої освітньої програми, особливого укладу шкільного життя, формується потреба подивитися на себе з боку, визначити, на якому етапі розвитку знаходиться установа, які наступні пріоритетні завдання кому слід вирішувати, які корективи необхідно внести в програму його розвитку і т. д. При цьому школа (дитячий садок, професійне училище і т. п.) зацікавлена не тільки в зовнішній об'єктивній оцінці свого інноваційного шляху, але розраховує і на підтримку, і спільний пошук перспектив розвитку. Очевидно, що в основі подібного роду замовлення на експертизу лежить принципово інша мотивація. І, відповідно, подібна експертиза передбачає принципово інший характер відносин між учасниками та розробниками інноваційного проекту і експертами, а саме ставлення діалогу і співпраці (А. Н. Тубельській, С. Л. Братченко).

У третю групу замовників експертизи входять автори навчальних програм, підручників, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, розробники нових технологій навчання. За способом ініціювання даний вид експертизи також має добровільний характер. Серед її замовників слід розрізняти авторів, які обирають «свій шлях» в педагогічній діяльності на основі розроблених ними матеріалів, і авторів, які претендують на широке тиражування своїх навчально-методичних розробок і впровадження їх в практику освітніх установ. У першому випадку експертиза носить дозвільний характер. В результаті її замовник отримує сертифікат, що дає йому право на реалізацію творчих навчально-методичних та дидактичних новацій у своїй педагогічній діяльності. У цій ситуації експортуються розробки носять індивідуальний авторський характер і не підлягають тиражуванню. У другому випадку автор отримує рекомендацію до видання і впровадження

варіативних навчальних програм, підручників в практику освітніх установ регіону. Очевидно, що в другому випадку експертиза потребує більш строгих і жорстких процедурах і критерії оцінювання.

2. Цілі і функції ППЕ. З боку різних груп замовників можуть бути виділені наступні загальні цілі експертизи:

- створення інформаційної основи для прийняття управлінських рішень, пов'язаних з розвитком освіти;
- проведення педагогічного аудиту в освітніх установах, що реалізують інноваційні проекти;
- легітимізація і тиражування авторських програм, підручників, матеріалів, що забезпечують змістовне та технологічний розвиток освітніх процесів.

Виділені вище загальні цілі конкретизуються в завданнях, які безпосередньо вирішує процедура експертизи. Прийнято вважати, що визначення подібних завдань здійснюється безпосередньо замовником: саме він формулює питання (або питання), на який повинен відповісти експерт. Визначення конкретних завдань експертизи може бути конструктивним тільки при спільному їх обговоренні та узгодженні з усіма учасниками експертної процедури. Завдяки такому попередньому узгодженню створюються необхідні умови для її успішного проведення, а також для осмислення і прийняття результатів експертизи усіма зацікавленими в ній сторонами. До типових недоліків при визначенні і формулюванні експертних завдань відносяться наступні: проблемні питання ставляться або в занадто загальному вигляді, або некоректно і тому не мають рішення. Ці труднощі пов'язані з тим, що на сьогоднішній день теорія експертизи в освіті знаходиться ще тільки в стадії становлення, відсутня загальноприйнята типологія експертних завдань. Подібна типологія існує, наприклад, в сфері судово-психологічної експертизи, в рамках якої виділено й описано принципові питання, що підлягають експертному вирішенню. Вона склалася в результаті багаторічної практики проведення судово-психологічної

експертизи та є результатом наукового осмислення цієї практики вченими-психологами і юристами. Аналогічне завдання стоїть сьогодні і перед теорією експертизи в освіті. Розробка типології експертних завдань дозволить упорядкувати всі безліч вирішуваних нею питань. Одночасно це дасть можливість по-новому поглянути на проблему підготовки експертів, оцінку рівня їх професіоналізму та їх спеціалізацію.

Функції експертизи в освіті Виходячи з аналізу сформованої практики проведення експертизи в освіті, можна виділити наступні основні її функції:

- прогностичну;
- нормативну;
- оціночну;
- дослідницьку;
- розвиваючу.

Прогностична функція виступає на перший план, перш за все, при експертизі різного роду програм розвитку, комплексних цільових програм, концепцій, інноваційних проектів. Загальним для них є те, що всі вони містять опис майбутнього результату - мети і способів (шляхів, засобів) досягнення. Експертиза подібного роду матеріалів зводиться, по суті, до прогнозу їх можливості бути реалізованим. При прогностичній експертизі оцінюються, з одного боку, актуальність і обґрунтованість поставлених цілей, а з іншого - можливість їх досягнення за допомогою пропонованих у проекті механізмів і ресурсів. Прогностична експертиза повинна бути безперервною і включати оцінку не тільки проекту, але і ходу його реалізації відповідно до заданих в ньому проміжними етапами. Нормативна функція чітко виділяється при експертизі нормативно-правових документів і матеріалів. Мова в першу чергу йде про документи, що забезпечують змістовно-процесуальну сторону розвитку освіти.

До них можна віднести документи:

- регламентують інноваційну діяльність (наприклад, «Положення про регіональну експериментальному майданчику»);

- забезпечують впровадження нових видів діяльності (наприклад, «Положення про психологічну службу в освіті»);
- стимулюють введення і використання нового змісту і технологій навчання та виховання (наприклад, «Регіональний базового навчального плану»);
- сприяють професійному зростанню педагогів (документи, що визначають механізми та критерії атестації педагогічних і керівних працівників).

Психолог конкретного освітнього закладу бере участь в подібних експертних роботах виключно як член експертної комісії, реалізуючи тільки свою професійну частину експертизи. Природно, що в даному випадку нормативно-правові документи, що піддаються експертизі, повинні бути приведені у узгодження з тією нормативною документацією, яка визначає роль і зміст діяльності психолога в складі служби практичної психології. Це, на наш погляд, і є основним завданням педагога-психолога в складі експертної комісії. Як правило, вона здійснюється в три етапи. На першому - документи зіставляються з існуючими нормативно-правовими документами вищого рівня (наприклад, федерального) з точки зору їх відповідності - це власне нормативний етап. Далі оцінюється зміст документа з точки зору можливостей його позитивного впливу на розвиток освітніх процесів. Це центральний етап експертизи. І нарешті, на третьому етапі проводиться експертиза результатів апробації документа (через введення його в реальну практику роботи). І тільки після здійснення всіх трьох етапів експертизи розроблений документ може переходити з розряду тимчасових (експериментальних) в розряд постійних, затверджених. Оціночна функція пов'язана переважно з експертизою освітніх і навчальних програм, навчально-методичних та дидактичних матеріалів. Це зараз слід розглядати як найбільш важливу функцію психолога-експерта. Значне оновлення змісту шкільної освіти, особливо в сфері гуманітарних дисциплін, і активне впровадження нових засобів і освітніх технологій ініціювало створення

нових навчальних програм, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, що підлягають експертній оцінці. При аналізі цього великого і різноманітного масиву навчально-методичних матеріалів можна виділити дві досить самостійні експертні завдання. Перша з них передбачає експертне оцінювання авторських навчально-методичних розробок, які є результатом педагогічної творчості вчителів. В основному ці розробки охоплюють окремі теми або розділи навчального плану і відображають знайдені і успішно апробовані учителем підходи, засоби, прийоми і т. П. В рамках вже існуючих програм. Подібний педагогічний досвід свідчить про творчому відношенні автора до педагогічної праці, але частіше за все він не відрізняється принциповою новизною і не потребує широкого тиражування.

Головною метою експертизи в цьому випадку є оцінка допустимості (в тому числі психологічної безпеки) використання самим автором розроблених ним матеріалів в навчальному процесі. При цьому треба зазначити, що в спільну діяльність експерта і вчителі з доопрацювання таких матеріалів чітко проявляється ще одна істотна функція експертизи - підтримуюча. Інша задача вирішується при експертному оцінюванні навчальних програм, підручників, навчально-методичних комплексів, створених, як правило, авторами-науковцями. При цьому розглядається можливість тиражування та широкого впровадження даних матеріалів в практику освітніх установ регіону та країни.

Процедура і основні компоненти експертної діяльності Як уже зазначалося, проведення будь-якої експертної процедури обумовлено появою конкретного запиту на експертизу ззовні, тому експертна діяльність носить дискретний і зовні детермінований характер. Участь експерта в проведенні експертних процедур обумовлено двома основними факторами: по-перше, наявністю у нього дослідницького інтересу до об'єкту експертизи, а по-друге, його професійної спеціалізації, яка визначає його можливості і обмеження. Добровільне прийняття експертом запиту ззовні і оформлення його у вигляді експертної завдання є першим кроком в ланцюжку експертної діяльності.

Саме на цьому етапі в максимальному ступені проявляється мотиваційний компонент професійної діяльності експерта. Склад і структура мотиваційно-потребнісної сфери експерта багато в чому вирішуються досить специфічним змістом даного виду професійної діяльності. Основу її становить діяльність дослідницька, пошукова, спрямована на підтримку інноваційних явищ і процесів в освіті, нерозривно пов'язана з необхідністю тісної взаємодії та спілкування з усіма учасниками експертного процесу. Крім того, слід зазначити, що даний вид професійної діяльності не може бути віднесений до розряду масових, а є справою досить вузької групи фахівців високої кваліфікації. Однак при цьому наявність високого рівня професійної компетентності є необхідним, але не достатньою умовою готовності фахівця до експертної діяльності, тим більше що в даний час в освіті експертна діяльність в більшості випадків виступає в якості додаткової до основної професійної діяльності. І це також висуває певні вимоги до мотиваційної сфері експерта. Особливо це важливо при проведенні такої складної і відповідальної роботи, як експертне консультування на ПМПК, де фактично часто вирішується доля дитини. В основі розуміння процесу експертизи лежить уявлення про неї насамперед як про дослідження. Маючи певні риси подібності, з одного боку, з науковим дослідженням в освіті, а з іншого - з моніторинговими дослідженнями, експертиза має і своїми відмітними особливостями. Наукове дослідження має кінцевою метою відкриття нового наукового знання, який оформлюється у вигляді законів, закономірностей, теорій, концепцій і т. п.

Експертне дослідження має іншу мету - це отримання експертного знання про інноваційні об'єктах освіти. На відміну від моніторингового дослідження, що представляє досить стандартизовану процедуру, що має контрольню-перевірочну спрямованість, експертиза має своїм об'єктом унікальні інноваційні зразки освітньої практики. Новизна і неповторність об'єкта експертизи зумовлюють творчий характер експертного дослідження, гнучкість у виборі форм і засобів вивчення. Крім того, на відміну від

масового характеру об'єкта моніторингового дослідження, експертне має справу з одиничним. Основу програми професійної діяльності, як правило, утворюють уявлення про компонентний склад діяльності, послідовності і способи виконання окремих дій. У цьому розділі ми зупинимося на компонентах експертної діяльності.

На підставі узагальнення рефлексивного досвіду експертів можна виділити наступні основні функціональні компоненти експертної діяльності:

- інформаційно-аналітичний;
- рефлексивний;
- прогностичний;
- комунікативний.

Всі виділені функціональні компоненти взаємодіють між собою, але тим не менше можуть бути описані як відносно автономні одиниці. Інформаційно-аналітичний компонент становить початковий етап діяльності експерта і включає в себе наступні дії: • вивчення запиту на експертизу і представлених замовником матеріалів про її об'єкт; • обговорення з замовником цілей і завдань експертизи, визначення конкретних завдань і програми експертного дослідження, що включає вибір форм і засобів вимірювання, показників і критеріїв оцінювання об'єкта експертизи; • реалізацію програми експертного дослідження, обробку та оформлення результатів вимірювань; • аналіз всієї сукупності отриманої про об'єкт експертизи інформації; виділення найбільш істотних, значущих її елементів. Таким чином, в рамках інформаційно-аналітичної діяльності експертом вирішуються дві основні задачі: • отримання по можливості повної і достовірної інформації про об'єкт експертизи; • виділення в ній найбільш істотних з точки зору цілей і завдань експертизи одиниць інформації. Серед педагогів і управлінців освіти, а також частини вчених досить поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності, що, чим ретельніше сплановані і проведені численні діагностичні процедури, тим точніше буде експертний діагноз. Більш того, результати цих вимірювань часто і розглядаються як, власне, результати експертизи.

Серед педагогів і управлінців освіти, а також частини вчених досить

поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності, що, чим ретельніше сплановані і проведені численні діагностичні процедури, тим точніше буде експертний діагноз. Більш того, результати цих вимірювань часто і розглядаються як, власне, результати експертизи. Гуманітарний характер організації і проведення експертизи в освіті суперечить подібній точці зору. І насправді значення кількісних діагностичних процедур не слід перебільшувати. З одного боку, "то пов'язано з обмеженнями кількісних методів вимірювання в сфері освіти, а з іншого - обумовлено допоміжним характером результатів вимірювань. Використання кількісних вимірювальних процедур в експертизі інноваційного досвіду повинно мати обмежений характер. Визначення необхідного і достатнього переліку застосовуваних діагностичних процедур і характеру використання результатів отриманих вимірювань може встановлюватися самим екпертом в залежності від цілей і конкретних завдань проведеної експертизи. На наш погляд, в основу програм експертного дослідження в освіті повинні бути покладені переважно методи якісного вивчення, такі, як спостереження, бесіда, опитування, вивчення текстів і продуктів діяльності, різні форми ігор і дискусій та ін. Обов'язковою умовою успішного застосування всіх цих методів є створення атмосфери доброзичливості, відкритості та взаємної зацікавленості, яка залежить від позиції експерта по відношенню до всіх учасників експертного процесу - позиції партнерства і спільного пошуку в рішенні експертних завдань. Як справедливо зазначає А. Н. Тубельській, зрозуміти сьогодення в експериментальній роботі можна, тільки спостерігаючи і беручи участь в реальній діяльності. Виходячи з цього дослідником висувається принцип діяльнісного характеру експертизи.

Рефлексивний компонент утворює основний зміст експертної діяльності та розглядається нами як центрального її компонента. Рефлексивний підхід, що розвивається в даний час як підхід інтегративний, міждисциплінарний (В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицький), широко

застосовується в різних галузях науки і сферах управлінської діяльності. В рамках рефлексивної діяльності здійснюються збір і інтеграція найбільш істотних ознак, виділених в ході інформаційно-аналітичної діяльності, в цілісний індивідуальний образ досліджуваного об'єкта. Однак головне полягає не стільки в цілісному уявленні про об'єкт експертизи, скільки в осмисленні його природи і сутності та розумінні заходи його унікальності, неповторності. Вирішення цієї проблеми передбачає вихід за межі конкретного об'єкта і включення його в більш широкий контекст розгляду. Такий контекст найчастіше утворюють теоретичні уявлення про освітньому процесі. Зрозуміти об'єкт експертизи - означає пояснити його засобами і в логіці цілком певної існуючої теоретичної моделі (наприклад, експертиза в системі розвиваючого навчання Ельконіна - Давидова або експертиза в рамках проблемного навчання і т. Д.). Саме в рамках досить узагальненої теоретичної моделі може бути здійснено свого роду «впізнання» об'єкта і визначена міра його інноваційності. Однак при цьому виникає і більш складна проблема - проблема вибору відповідної теоретичної моделі з безлічі існуючих в науках про освіту. Можна припустити, що вибір тієї чи іншої теоретичної моделі експертом здійснюється за допомогою процедури «примірки» різних моделей до досліджуваного емпіричного об'єкту. Критерієм вибору може служити пояснювальний потенціал, свого роду роздільна здатність тієї чи іншої теоретичної конструкції. Можливі ситуації, в яких в силу принципової новизни об'єкт експертизи не може бути пояснений і зрозумілий в рамках існуючих теорій. У цих випадках необхідним є конструювання експертом самостійної теоретичної моделі, здатної пояснити унікальний освітній досвід.

Найчастіше створена теоретична модель являє собою своєрідний синтез елементів відомих теорій, але вона необхідна, оскільки дозволяє піднятися над емпіричним рівнем висунутого досвіду. Послідовність розумових дій в рефлексивної діяльності експерта можна представити у вигляді такої ланцюжка: • створення цілісного уявлення про об'єкт

експертизи; • вибір або побудова теоретичної моделі пояснення; • «впізнання» і уявлення об'єкта експертизи засобами теоретичної моделі. Важливо особливо підкреслити практичну спрямованість рефлексивної діяльності експерта: вона починається з реальної практики освіти і до неї ж повертається.

Прогностичний компонент експертної діяльності в найбільшою мірою присутній на завершальному її етапі. Насправді діяльність експерта не обмежується тільки дослідженням і осмисленням реального стану того чи іншого інноваційного явища, а й передбачає визначення потенціалу його розвитку, прогнозування цього розвитку. «Експертиза, - зазначає А. Н. Тубельській, - є робота з майбутнім в сьогодні» (1998, с. 13). У наші дні педагогічна прогностика є одним з найбільш інтенсивно розвиваються напрямків наукового знання (Б. С. Гершунский, Л. А. Регуш) і визначається як область міждисциплінарних психолого-педагогічних знань про принципи, закономірності, методи прогнозування педагогічних явищ і процесів. Як правило, прогнозування зв'язується з проектуванням педагогом своєї власної діяльності. На відміну від цього експертне прогнозування ґрунтується на зовнішній по відношенню до проєктованої освітньої діяльності позиції експерта. Це зовсім не означає, що діяльність прогнозування здійснюється експертом автономно, тільки виходячи з власних спостережень, досліджень, професійного досвіду і т. П. Необхідною і обов'язковим елементом експертної діяльності є вивчення гіпотез, припущень, очікувань, прогнозів, покладених в основу інноваційного проєкту його авторами . Іншими словами, експертний прогноз повинен будуватися з урахуванням педагогічного прогнозу авторів інноваційного проєкту. До основних методів здійснення прогностичної діяльності експерта можна віднести: • вивчення і аналіз існуючого досвіду (в тому числі історичного) реалізації подібних освітніх проєктів та ідей; • побудова гіпотез, пов'язаних з екстраполяцією тенденції розвитку конкретного інноваційного явища під час: минуле, сучасне, майбутнє; • створення прогностичних моделей. У діяльності експерта, поряд

з чітко вираженим прогностичним компонентом, може бути присутнім також власне проектувальний компонент. Проектувальна діяльність експерта виступає в якості самостійної в тих ситуаціях, коли експерт включається в спільну з авторами та учасниками інноваційного досвіду діяльність щодо подальшого розвитку і проектування інноваційного процесу. Поруч дослідників така функція експерта розглядається як один з провідних принципів його діяльності - принцип участі експертів в подальшому проектуванні і розвитку експерименту »(А. Н. Тубельській). Експерти виявляють різні тенденції розвитку інновації та обговорюють з авторами експерименту спектр можливостей і додаткових ресурсів реалізації експериментального задуму і тим самим створюють розвиваючу ситуацію для педагогічного колективу. В цілому така точка зору, що розширює діапазон розв'язуваних експертом завдань через включення в нього завдань консультування та проектування, може бути оцінена позитивно. Однак слід зазначити, що подібна позиція містить в собі і певну небезпеку, пов'язану з надмірною зануреною експерта в досліджувану їм інноваційну діяльність, небезпечну втратою внаслідок цього можливості займати позицію незалежного дослідника.

Комунікативний компонент експертної діяльності виділяється нами в якості самостійного в силу його значної ролі на всіх етапах проведення експертизи. Як вже зазначалося раніше, діяльність експерта в освіті здійснюється як діяльність спільна, тобто передбачає взаємодію та спілкування всіх учасників цього процесу. В якості суб'єктів взаємодії виступають, з одного боку, члени експертної групи (в ситуаціях групової експертизи), а з іншого - автори інноваційного проекту і всі педагогічні та управлінські працівники, які беруть безпосередню участь в його реалізації. Спільна діяльність в рамках експертної групи може бути описана як діяльність тимчасової малої групи, яка має певні особливості. Перш за все гнучкий характер комплектування групи. Вона формується в (відповідно до конкретного експертним запитом з фахівців різного профілю: психологів,

педагогів, управлінців, медиків, економістів, філософів і т. д. Таке комплектування проводиться на добровільних засадах і за погодженням із замовниками і авторами інновацій. Інша особливість пов'язана з власне експертної позицією кожного члена групи, тобто позицією достатньої незалежності і автономності. це зумовлює і єдино можливий спосіб взаємодії, в основі якого лежить рівноправне співробітництво. Кінцевою метою цієї взаємодії є прийняття єдиного групового рішення про об'єкт експертизи, однак це не виключає права висловлювання окремого (особливого) думки будь-яким членом експертної групи. Що стосується взаємодії експерта з авторами і педагогами, які беруть участь в реалізації інновації, то одним із завдань при цьому виступає з'ясування експертом авторського задуму, розуміння того, як самі педагоги уявляють собі цілі і завдання експерименту, оцінюють отримані результати, бачать перспективи розвитку. Вирішення цього завдання можливе лише при наявності атмосфери співпраці і довіри, при якій окремі невдачі не ховаються від експерта, а навпаки, стають предметом конструктивного обговорення та аналізу.

Взаємодія експертів з авторами і педагогами зводиться не тільки до отримання необхідної інформації про хід реалізації інновації і її аналізу, але включає в себе спільну діяльність для створення моделі інноваційного досвіду і прогнозування його розвитку. Зовнішнім проявом експертного взаємодії виступають різні форми спілкування: дискусії, обговорення, інтерв'ю, наради, консиліуми і т. п.

Комунікативний компонент є, необхідні умовою для реалізації трьох інших основних функціональних компонентів експертної діяльності: інформаційно-аналітичного, рефлексивного і прогностичного. Відзначимо при цьому, що комунікативний компонент має самостійне значення, пов'язане з задоволенням потреби людини в професійному спілкуванні, перебуванні в сприятливій емоційній атмосфері. Всі компоненти утворюють ієрархічну структуру і можуть бути розглянуті як етапи експертної діяльності. Кожен наступний компонент спирається на виконання

попереднього. Виняток становить комунікативний компонент, який «супроводжує» всім іншим протягом всієї діяльності експерта. Таке уявлення послідовно виконуваних етапів (функціональних компонентів) є досить умовним. У реальному експертної діяльності виявляються задіяні змішані механізми. Все вище викладене визначає загальні засади експертної діяльності, застосовані до найрізноманітніших експертним завданням в освітньому просторі, а не тільки до психолого-педагогічної експертизи програм і навчально-методичних посібників.

Тема 2. Методологічні основи психолого-педагогічної експертизи.

(4год.)

1. _____ Організація та етапи проведення ППЕ.
2. _____ Принципи проведення психолого-педагогічної експертизи.
3. _____ Емпіричні методи ППЕ.
4. _____ Основні положення ПМПК. Завдання та організація роботи ПМПК.

Література

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
2. Буркова Л. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л. Буркова // Рідна школа. – 2003. – С. 26–28.
3. Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы : сб. науч. тр. / [под. ред. : В.И. Бакштановского, Т.С. Караченцевой]. – Новосибирск : Наука, 1992. – 221 с.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста/ Под ред. Л.С. Цветковой. М., 2001.
5. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии». М., 1994.

6. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета, 1986.

7. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 1997.

8. Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Сост.: Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина — М.: Просвещение, 1983. С.18-22.

Державна політика України в сфері освіти ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських цінностей, гуманістичному характері освіти, її науковості та екологічній спрямованості, демократичному характері управління в системі освіти. Наша держава продовжує інтеграцію у всесвітню систему вищої освіти, зберігаючи і розвиваючи при цьому досягнення і традиції української освіти. За роки незалежності України став помітним розрив між змістом освіти, освітніми технологіями, структурою освітньої сфери, рівнем її кадрового потенціалу і потреба ми нової економіки. Розвиток останньої неможливо уявити без фундаментальної освітньої і виховної підготовки молодих фахівців інженерно-технічних спеціальностей, здатних здійснювати послідовні і ефективні інновації в оточуючому світі. Все це призвело до зародження і формування ліберальної доктрини варіативної освіти. Під варіативною освітою мається на увазі процес розширення можливостей компетентного вибору особою життєвого шляху і саморозвитку особистості. Експертиза і проектування нових, адекватних сучасним вимогам освітніх середовищ, зокрема при вивченні фундаментальних природничо-математичних дисциплін, - необхідний крок на шляху становлення нової розвиваючої освіти і відповідного їй освітнього середовища, які “в ідеалі” повинні складати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів освітнього процесу.

Методи експертизи і проектування відносяться до новітніх технологій дослідження освітніх середовищ, хоча появу їх елементів можна знайти в

психолого-педагогічній думці Росії кінця XIX ст. (П.Ф.Лесгафта), та колишнього СРСР, наприклад, Е.М.Гусинського, Б.Ф.Ломова та інших, а також в роботах видатного польського педагога Януша Корчака. В цій інноваційній галузі увагу привертають розробки та ідеї російських психологів В.А.Ясвіна та С.Д.Дерябо, які розробили ряд методик експертизи для аналізу конкретних освітніх середовищ з метою їх корекції та проектування. Серед робіт українських педагогів і психологів увагу привертають роботи І.Т.Богданова та М.С.Коноха, хоча загалом можна зазначити, що в цьому напрямку психолого-педагогічних пошуків у вітчизняній освіті вида тні здобутки ще попереду.

Сьогодні освітнє середовище визначається як система впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному (ставлення викладачів, підхід до освітнього процесу, стиль взаєностосунків в педагогічному колективі, в студентських колективах і т.д.), просторово-наочному (рівень комфорту навчальних приміщень, меблів, технічних засобів навчання, дизайну інтер'єрів, наявність бібліотеки і читальних залів тощо) оточенні, а також як зв'язки між соціальним і просторово-наочним компонентами освітнього середовища. Саме якість системних зв'язків між просторово-наочним і соціальним компонентами освітнього середовища забезпечують результат освітнього процесу. Рівень методичного забезпечення, ефективність використання наявних освітніх ресурсів; спрямованість освітнього процесу на розкриття і розвиток особового потенціалу кожного студента, здатність навчального середовища яконай повніше задовольнити комплекс потреб студента і актуалізувати у нього систему соціальних цінностей - все це забезпечує успішну адаптацію до сучасного життєвого оточення, зокрема, через професійну компетентність.

Експертиза - це всебічне дослідження освітньої системи навчального закладу (його підрозділів) компетентними фахівцями, які є основним "інструментом" дослідження, з обов'язковим подальшим висновком і

рекомендаціями. Метод експертизи передбачає осмислення всієї сукупності різноманітних відомостей, отриманих з різних джерел. Внутрішня експертиза, що проводиться самими учасниками освітнього процесу, хоча і відносно «незалежними» (керівник навчального закладу, викладачі, студенти, психологічна служба), базується на використанні методу включених експертів і може розглядатися як одна з техно логій самостійного аудиту

Експертиза проводиться в кілька етапів.

1. _____ Перший - збір фонові інформації: аналіз різноманітних документів, журналів, конспектів, зошитів, звітів, адміністративних розпоряджень, стендів тощо. Паралельно збирається основна інформація: матеріали бесід з “включеними експертами”, тобто за цікавленими особами.
2. _____ Другий етап експертизи, застосування структурованих методик - дозволяє отримати певні кількісні оцінки для порівняння і ранжирування.
3. _____ Підсумковий етап психолого-педагогічної експертизи освітнього середовища - експертні висновки, які складаються з наступних розділів : короткий опис проблеми і формулювання мети експертизи; склад експертної групи; пере лік джерел інформації; загальна характеристика освітнього середовища; експертні оцінки і експертні рекомендації. Основним критерієм якості експертизи є її переконливість, яка забезпечується сукупністю зібраних реальних фактів, їх аналізом і системним осмисленням

Крім даної класифікації є інший підхід з виділенням 5 етапів процедури експертизи.

Етапи психологічної експертизи

- 1) збір перинної інформації на основі вивчення документації, ознайомлення з обстановкою, яка спонукає до проведення експертизи й

потребує уточнень щодо її завдань, складу експертної групи, місця та часу проведення;

2) основний етап збирання суттєвої інформації, який включає зустрічі з членами експертної групи, представниками зацікавлених сторін, уточнення головних завдань експертизи, розподіл функцій та взаємодії між експертами;

3) застосування спеціальних психодіагностичних (інших) методик;

4) обробка та інтерпретація результатів "інструментальної роботи "експертів";

5) підготовка та написання експертного висновку.

Експертний висновок має включати такі розділи (або пункти): короткий опис предмету експертизи, її мети та завдань, склад експертної групи (у разі її наявності), повний перелік джерел інформації, висновки та зауваження окремих експертів, загальні висновки та рекомендації

Загальні та спеціальні методи психологічної експертизи .

До методів психологічної експертизи відносять як традиційні методи психологічних досліджень (бесіда, аналіз документації, анкетування, спостереження, експеримент, вимірювання, різні опитувальники і тести), так і специфічні методи (експертні оцінки, метод парних порівнянь, вивчення матеріалів особової справи, медичної книжки, бортових журналів, чорних скриньок т. ін.).

Для підбору конкретних методів (методик) мають бути чітко сформульовані мета, предмет, сфери проведення експертизи (виробництво, транспорт, освіта, менеджмент, маркетинг т.ін., конкретизовані цілі використання результатів: (1) для прогнозу успішності професійної діяльності; (2) для психологічного впливу (або) втручання; (3) для прийняття правових, адміністративних рішень; (4) для прогнозу розвитку малих груп і колективів.

Метод незалежних експертних оцінок – це метод, що передбачає винесення суджень (кількісних оцінок з використанням балів чи порядкових рангів) декількома експертами незалежно один від одного з подальшою

статистичною обробкою, узагальненням й формулюванням зважених оцінок, які можуть бути використанні у експертному висновку.

Метод парних порівнянь полягає в тому, що перед експертом ставиться завдання провести порівняння досліджуваних об'єктів "попарно", встановлюючи у кожній парі порівнянь щось найбільш важливе, визначальне, виключне (для якогось з них). Усі можливі "пари об'єктів" експерт подає у протоколі експертної оцінки, записуючи кожне з порівнянь, наприклад, об'єкти – 1,2; об'єкти – 2,3. Протокол може складатися і в формі матриці (таблиці). Через опозицію та конкуренцію порівняння об'єктів у кожній парі експерт висловлює думку щодо переваг одного з них. Інколи експерти приймають рішення про однакову важливість обох об'єктів. У окремих випадках при великій кількості об'єктів, що досліджуються, на результати парних порівнянь впливають психологічні (суб'єктивні) чинники, тобто перевагу дістає просто більш бажаний, а не правдивий об'єкт. У подібних випадках треба проводити подвійне (або повторне) парне порівняння.

Емпіричні методи у психологічній експертизі.

- метод занурення;
 - метод узагальнення незалежних характеристик;
- метод аналізу продуктів діяльності;
- контент-аналіз у (або семантичної ідентифікації);
- мозкового штурму;
- семантичного диференціалу;
- реконструкції (або відтворення);
- метод експерименту в експертизі;
- метод моделювання;
- методи спеціальної діагностики: вимірювання сенсорної чутливості, креативності;
- соматографічні методи;
- експертні оцінки стійкості професійної мотивації;
- методи сенсомоторної реабілітації;
- вимірювання параметрів фізичного середовища;
- оперативність прийняття рішення людиною-оператором;

- виявлення чинників міграції робочої сили;
- дослідження виробничого травматизму;
 - стандартизовані опитувальники і тести:
- діагностика адаптивних можливостей людини;
- діагностика нахилів до стресу;
- діагностика рівня емоціонального вигорання;
- діагностика рівня невротизації;
- методика вимірювання ригідності;
- опитувальник НПН (ознаки нервово-психічного напруження);
- методика вимірювання рівня тривоги;

ПМПК. Психолого-медико-педагогічні консультації (далі — ПМПК) є державними діагностико-корекційними структурами, що функціонують у системі освіти і науки України та Академії педагогічних наук України.

У своїй діяльності ПМПК керуються Конституцією України (254к/96-ВР), Конвенцією ООН про права дитини (995_021), законами України, актами Президента України, Кабінету Міністрів України, рішеннями відповідних органів виконавчої влади, цим Положенням та власними статутами (положеннями).

Діяльність ПМПК спрямована на:

- виявлення, облік, діагностичне обстеження дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, віком до 18 років;
- направлення їх до спеціальних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, лікувальних закладів відповідного типу, установ та закладів системи праці та соціального захисту населення;
- надання індивідуальної корекційної допомоги та добір відповідних програм навчання цієї категорії дітей;
- консультування батьків (осіб, які їх замінюють), педагогів, медичних працівників з питань навчання, виховання, соціальної адаптації та інтеграції у суспільне життя дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку;
- просвітницьку діяльність серед населення.

ПМПК діють в Автономній Республіці Крим (республіканська ПМПК), у кожній області України (обласні ПМПК), у Києві та Севастополі (міські ПМПК), у районах (містах). У кожній загальноосвітній спеціальній школі (школі-інтернаті) діють шкільні психолого-медико-педагогічні комісії (далі - шкільні комісії).

Положення про які затверджується Міністерством освіти і науки України.

Головною діагностико-корекційною структурою системи освіти України є центральна психолого-медико-педагогічна консультація (далі - центральна ПМПК), яка є структурним підрозділом Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи АПН України. Центральна ПМПК підпорядкована і підзвітна Міністерству освіти і науки України та Академії педагогічних наук України. Центральна ПМПК здійснює науково-методичні, організаційні та координувальні функції в діяльності регіональних ПМПК. Міські ПМПК мають усі повноваження обласної ПМПК.

1. Основні завдання

Центральна психолого-медико-педагогічна консультація:

Розгляд конфліктних та найбільш діагностично складних випадків для визначення провідного порушення, що спричинило відхилення у психофізичному розвитку дитини; підтвердження, уточнення та зміна раніше встановленого діагнозу; визначення для дитини форм і методів навчання відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та психофізичного розвитку.

Ведення банку даних і створення єдиної системи обліку дітей з відхиленнями в розвитку та форм наданої їм допомоги.

Унесення пропозицій у відповідні органи центральної виконавчої влади щодо раціонального розвитку мережі спеціальних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів (шкіл-інтернатів, навчально-виховних комплексів, класів інтенсивної педагогічної корекції при

загальноосвітніх школах, груп компенсуючого типу в дошкільних навчальних закладах тощо), лікувально-профілактичних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, установ та закладів системи праці та соціального захисту населення і створення умов для інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Надання рекомендацій про направлення дітей до відповідних навчальних закладів для дітей дошкільного і шкільного віку, лікувально-профілактичних, реабілітаційних закладів для поглибленого і динамічного вивчення їхніх можливостей навчатися, уточнення захворювання, відхилень у розвитку та отримання корекційно-реабілітаційної допомоги.

Моніторинг та експертиза діагностичних методик, що застосовуються ПМПК, інновацій у галузі діагностики та корекції відхилень у психофізичному розвитку дітей.

Проведення науково-пошукової роботи, спрямованої на розроблення та адаптацію діагностично-методичних матеріалів для ПМПК.

Упровадження досягнень психодіагностики та новітніх корекційно-стимулювальних програм у роботу ПМПК.

Надання індивідуальної діагностико-корекційної допомоги дітям з відхиленнями в психофізичному розвитку.

Сприяння кваліфікаційному, творчому, науковому зростанню консультантів ПМПК шляхом проведення курсів підвищення кваліфікації, науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів тощо.

Надання консультативно-просвітницької допомоги батькам (особам, які їх замінюють), педагогам, практичним психологам (соціальним педагогам), лікарям, громадськості з питань виховання, навчання та лікування дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку, порушеннями поведінки тощо.

Здійснення науково-методичних, організаційних, координувальних функцій та контролю за діяльністю районних (міських) ПМПК,

шкільних комісій.

Ведення банку даних дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, спільно з управліннями охорони здоров'я.

Унесення пропозицій у відповідні органи управління освітою щодо розвитку мережі спеціальних навчальних закладів для дітей дошкільного і шкільного віку.

Здійснення діагностичного обстеження дітей з метою виявлення порушень їхнього психофізичного розвитку, установлення діагнозу та визначення адекватних умов навчання, виховання, лікування, соціально-трудової адаптації.

Розгляд конфліктних та найбільш діагностично складних випадків для визначення основного порушення, що спричинило відхилення у психофізичному розвитку дитини; підтвердження, уточнення та зміна раніше встановленого діагнозу; визначення для дитини відповідного типу загальноосвітнього навчального закладу, установи та закладу системи праці та соціального захисту населення чи лікувального закладу.

Рекомендації про направлення дітей до спеціальних дошкільних, загальноосвітніх навчальних, лікувально-профілактичних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, установ та закладів системи праці та соціального захисту населення для поглибленого і динамічного вивчення їхніх можливостей навчатися, уточнення захворювання, відхилень у розвитку та отримання колекційної допомоги.

Надання індивідуальної діагностико-корекційної допомоги дітям з відхиленнями в психофізичному розвитку з метою поглибленого вивчення потенційних можливостей розвитку та визначення програми навчання.

Надання консультативно-методичної допомоги сім'ям, які виховують удома дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку.

Вивчення, узагальнення та розповсюдження кращого досвіду роботи міських, районних ПМПК та шкільних комісій.

Сприяння кваліфікаційному, творчому, науковому зростанню

консультантів ПМПК шляхом періодичної атестації, направлення на курси підвищення кваліфікації, науково-практичні конференції, семінари, тренінги тощо.

Надання консультативно-просвітницької допомоги батькам (особам, які їх замінюють), педагогам, практичним психологам (соціальним педагогам), лікарям, громадськості з питань виховання, навчання та лікування дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку, їхньої соціально-трудової адаптації та інтеграції у суспільне життя.

Проведення роз'яснювальної роботи серед населення, працівників закладів освіти, охорони здоров'я, установ та закладів системи праці та соціального захисту населення тощо про необхідність раннього виявлення та організації своєчасної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку.

Організація роботи. Центральна психолого-медико-педагогічна консультація.

Направлення дітей на діагностичне обстеження до центральної ПМПК здійснюється з ініціативи батьків (осіб, які їх замінюють).

Обстеження дітей здійснюється тільки в присутності батьків або осіб, які їх замінюють.

На підставі даних обстеження дитини центральною ПМПК робиться висновок про індивідуальні особливості розвитку дитини та приймається колегіальне рішення про форму організації колекційного навчання, виховання та лікування; даються рекомендації щодо їхньої реабілітації та соціально-трудової адаптації.

У разі, якщо заключний діагноз може бути встановлений лише після тривалого вивчення дитини, центральна ПМПК направляє її до відповідного навчального закладу на пробне навчання терміном на один навчальний рік, а у разі потреби — до лікувального закладу.

Батькам або особам, які їх замінюють, видається витяг з протоколу діагностичного засідання центральної ПМПК з діагнозом та рекомендаціями

про форму корекційного навчання дитини.

Висновок центральної ПМПК є підставою для направлення дітей до спеціальних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, а також до закладів системи охорони здоров'я, установ та закладів системи праці та соціального захисту населення за згодою батьків або осіб, які їх замінюють, організації відповідних форм навчання.

Діагностичне обстеження дітей здійснюється з ініціативи районних (міських) ПМПК, адміністрації (за поданням фахівців соціально-психологічної служби, педагогічних працівників) загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів, а також за заявами батьків (осіб, які їх замінюють) при наявності таких документів:

- свідоцтва про народження дитини;
- витягу з історії розвитку (хвороби) дитини (медична картка дитини);
- розгорнутої характеристики із загальноосвітнього чи дошкільного навчального закладу, у якому перебуває дитина;
- зошитів з рідної мови, математики (якщо дитина навчається), малюнків;
- результатів попереднього обстеження дитини лікарями (психіатром, отоларингологом, офтальмологом, неврологом), логопедами, практичними психологами, педагогами системи освіти та охорони здоров'я України (Картка стану здоров'я і розвитку дитини).

На основі даних обстеження дитини робиться висновок про характер відхилень у її розвитку, приймається колегіальне рішення про форму організації корекційного навчання, виховання і лікування дитини з урахуванням її психофізичних можливостей та індивідуальних особливостей; при необхідності даються рекомендації щодо реабілітації, соціальної та трудової адаптації дітей. У разі, якщо остаточний діагноз може бути встановлений лише в процесі навчання, ПМПК дає рекомендацію про направлення дитини до відповідного навчального закладу на пробне навчання терміном на один навчальний рік і стежить за динамікою її

розвитку з наступним переглядом попереднього діагнозу.

Основні завдання і зміст роботи

1. Провідними завданнями психолого – медико – педагогічної консультації є:

- Виявлення ;
- Облік;
- Діагностичне вивчення дітей віком до 18 років з вадами у психофізичному розвитку;

- Надання їм корекційно – реабілітаційної допомоги.

2. Найважливішим та відповідальним серед них є:

- Оцінювання потенційних можливостей дитини;
- Визначення адекватних умов її навчання, соціальної реабілітації і професійної підготовки.

3. В рамках здійснення своїх повноважень ПМПК проводить;

- Здійснення психолого – медико – педагогічного обстеження дітей з метою виявлення особливостей їх розвитку, встановлення діагнозу і визначення адекватних умов навчання та виховання.

- Підтвердження, уточнення і зміну раніше встановленого діагнозу, визначення відповідного типу навчального закладу та доцільності перебування в ньому дитини.

- Своєчасне виявлення і облік дітей з вадами у розвитку різних категорій, які підлягають влаштуванню до спеціальних навчальних або лікувальних закладів для дітей і підлітків (як тих, які перебувають на обліку в дитячих медичних установах, так і з числа стійко невстигаючих учнів загальноосвітніх шкіл).

- Вдосконалення методів діагностики рівня розвитку дітей, адаптацію та впровадження інноваційних методик вивчення дітей.

- Здійснення організаційних функцій та контролю за діяльністю районних, шкільних психолого – медико – педагогічних комісій.

- Створення банку даних про кількість дітей і підлітків з відхиленнями

у розвитку, дітей з неблагополучних сімей, справи яких розглядаються службами у справах неповнолітніх.

- Підготовку пропозицій щодо розвитку мережі спеціальних навчальних закладів, підвищення ефективності навчання, виховання, корекційно – відновлювальної і лікувальної роботи з дітьми, які мають відхилення у розвитку.

- Надання консультативної, організаторської і методичної допомоги районним управлінням освіти, районним психолого – медико – педагогічним комісіям, шкільним психолого – медико – педагогічним комісіям (скорочено — шкільна комісія), дошкільним закладам компенсуючого типу та спеціальним школам – інтернатам.

- Організовує просвітницько – пропагандистську роботу з питань психології та дефектології для розвитку ініціативи і творчості серед працівників освіти, охорони здоров'я, батьків та дітей, підготовка та проведення конференцій, семінарів, клубу „ Дефектологія” тощо.

- Розглядає діагностично складні і конфліктні випадки для визначення основного порушення на підставі документів, поданих районними психолого – медико – педагогічними комісіями або батьками.

Висновок ПМПК є документом подвійного значення, який

- З'ясовує рівень розвитку дитини;
- Слугує підставою для направлення дитини в спеціальний загальноосвітній навчальний (дошкільний чи шкільний) заклад системи освіти;
- При встановленні інвалідності – заклад соціального закладу (будинки – інтернати відповідного профілю, реабілітаційні центри), що законодавчо закріплено в законах України „ Про загальну та середню освіту” (ст..18, п.6.), „ Про дошкільну освіту” (ст.32, п 4.)

ПЕРЕЛІК ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ

Завдання №1. Підготувати пакет документів:

1. Психолого-педагогічний статус учня.
2. Перелік патопсихологічних методик оцінки.
3. Перелік захворювань, з приводу яких діти потребують на індивідуальні заняття вдома та звільняються від відвідування масової школи.
4. Діагностика дітей раннього віку від- 0 до 4х років.
5. Міжнародна класифікація хвороб, що розглядає ПМПК.

Завдання №2 . Опрацювати матеріали подані нижче (схеми вивчення учня) у письмовій формі оформити та подати звіти

Схеми психолого - педагогічного вивчення учнів

Робота психолога в системі освіти переважно складається із діагностичних, корекційних процедур та розробки рекомендацій і методичного матеріалу для вчителів та адміністрації навчально-виховних закладів, тому важливо визначати всі аспекти психологічного життя дитини, її відносини в родині, ставлення до дитини вчителя, стосунки з однолітками та однокласниками, збір повного анамнестичного матеріалу, який повністю відображає процеси становлення дитини протягом життя.

В даному практичному посібнику ми намагались відобразити переважно в схематичній формі матеріали, які допоможуть психологу сформулювати висновки діагностичних досліджень учнів. Психодіагностика в школі орієнтується на різні запити суспільної практики – на завдання формування всебічно і повноцінного розвинутої особистості .

Підбір методик та форм оформлення діагностичних процедур враховує: по-перше, контроль динаміки нервово - психічного розвитку дитини, що навчається та виховується в дитячих закладах, корекцію розвитку з метою створення оптимальних можливостей і умов розвитку слабких та сильних учнів, підняття їх на більш високий психологічний та навчальний рівень, встановлення правильного напрямку роботи із різними типологічними особливостями, та особливими здібностями. Перед практичним психологом стоїть завдання вивчення того, як конкретно розвиваються психо-пізнавальні процеси у дітей, сприйняття, соціальна компетентність, комунікативні функції, як відбувається становлення індивідуальних якостей дитини. Схеми посібника поділені за віковими особливостями та із урахування психологічних компонентів розвитку дитини, тому вони зручні у практичному використанні при роботі з дітьми.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА.

Показники психологічного дослідження

Прізвище _____ Вік _____ клас _____

1. Мислення “вербальне”.

- а) знаходження різних та спільних ознак в операціях порівняння;
- б) класифікація по величині, кольору, родової категорії (виділення четвертого “зайвого” предмета та п'ятого зайвого слова);
- в) розуміння смислу сюжетної картинки, розповіді;
- г) визначення послідовності сюжетних малюнків;
- д) підбір простих та складних аналогій;
- е) розуміння метафор і змісту приказок.

1.1. Виділення суттєвих ознак (А зад. А ,б).

1.2. Стійкість вибору суттєвих ознак для встановлення аналогій.

(Завдання д.) _____

1.3. Рівень узагальнення – конкретний, функціональний, концептуальний.

(Завдання б ,д.) _____

1.4. Характер вибору зв'язків між поняттям конкретні, логічні, асоціації.

(Завдання а,б,д,е.) _____

1.5. Пояснення змісту сюжету, картинки, розповіді, окремих висловлювань, метафор.

(Завдання а,в.) _____

1.6. Уміння зберігати послідовність суджень, можливість вербалізації.

2. Мислення “невербальне”.

Основні завдання.

а) рішення логічних завдань на пошук фігур, яких не вистачає (на зразок прогресивних матриць Равена);
б) співвідношення предметів по формі (Коробка фігур “поштовий ящик”, дошки Сечена різних варіантів складності);

в) побудова різних малюнків;

г) розташування геометричних фігур за розміром, кольором та формою;

д) конструювання за наданим зразком (Кубики Коосо, мозаїка).

2.1. Відповідність відтвореного образу заданій просторовій схемі.

2.2. Здатність рішення найпростіших конструктивних задач на основі диференціації форми, кольору, величини

2.3. Уміння співставити отримані особисті результати за заданим зразком на основі зорового просторового аналізу

3. УВАГА.

Перелік основних завдань

а) знаходження недостатньої деталі;

б) виконання корекційних проб (Тести Поерона-Рузера, Бурдона);

в) прямий та зворотний рахунок мимовільно розташованих цифр (Табл. Шульте);

г) знаходження відмінностей в картинах з зображенням;

д) знаходження неправильних зображень;

е) лабіринт.

3.1. Об'єм

3.2. Стійкість

3.3. Розподіл

3.4. Переключення

4. Пам'ять.

Перелік основних завдань.

а) запам'ятовування цифр в прямому та зворотному напрямку;

б) запам'ятовування предметів геометричних фігур;

в) запам'ятовування та відтворення окремих слів, речень, розповідей;

г) запам'ятовування 10 слів;

д) опосередковане запам'ятовування слів з опором на предметні малюнки (методика А.М.Леонт'єва);

е) знаходження недостатньої деталі (із тесту Веслера);

ж) впізнавання предметів;

з) піктограма (методика А.Р. Лурія).

4.1. Морально-специфічні види пам'яті (наочно-образна, слухова, зорова, рухова, словесно-абстрактна)

4.2. Об'єм пам'яті

4.3. Способи запам'ятовування: логічний, механічний

4.4. Опосередковане запам'ятовування

4.5. Відстрочене відтворення (роль інтегруючих впливів, явища ретроактивного гальмування)

4.6. Особливості мимовільної діяльності (мимовільна, крива запам'ятовування, виснажливості)

5. ДІЯЛЬНІСТЬ.

5.1. Мотивація

5.2. Цілеспрямованість

5.3. Самоконтроль

5.4. Мовленнєва регуляція

5.5. Працездатність (продуктивність, виснажливості)

5.6. Види та ефективність допомоги

6. ЕМОЦІЙНІ ТА ОСОБИСТІ ОСОБЛИВОСТІ.

6.1. Комунікативність

6.2. Домінуючий фон настрою

6.3. Здібність до вольового зусилля

(адекватність в появі негативізму)

6.4. Реакції на успіх, невдачі, похвалу

(адекватність, неадекватність, вмотивованість, очікування, бажання бути оціненим, продуктивність)

6.5. Критичність (вміння оцінювати ситуацію, адекватність поведінки)

6.6. Характер інтересів (інфантильний, пізнавальний, шкільний, позашкільний, специфічний) _____

6.7. Яскраві особливості особистості _____
самодіяльний рівень самооцінки, міжособисті відносини з однолітками та дорослими _____

ВИРАЖЕНІ ПОРУШЕННЯ _____
ДІАГНОЗ ПСИХОЛОГА _____

ЗАКЛЮЧЕННЯ _____

РЕКОМЕНДАЦІЇ _____
дата _____ підпис _____

ІНДИВІДУАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА КАРТА УЧНЯ

П.І.П. _____ Вік _____
школа _____ клас _____

1. Відомості про батьків _____

2. Або інших родичів _____

3. Індивідуальний розвиток дитини (анамнез):

як розвивався фізично _____

які хвороби переніс _____

в якому віці почав ходити _____ говорити _____

в яких закладах виховувався раніше _____

При відсутності даних зазначають "Відомостей немає"

4. Соматичний стан (на момент дослідження) _____

зріст _____ вага _____

фіз. розвиток _____ інші особливості _____

5. Неврологічні особливості _____

6. Розвиток мови _____

7. Навчання (улюблені та нелюблені предмети, причини неуспішності, відношення з вчителями, участь в суспільній діяльності, причини порушення дисципліни).

8. Перспективи (плани на майбутнє по продовженню навчання, професійна визначеність, здібність враховувати можливі труднощі).

9. Дослідження уваги:

а) коректурна проба _____

б) знаходження чисел за таблицею Шульце _____

10. Дослідження пам'яті:

а) проба 10 чисел _____

б) методика піктограм _____

в) вивчення оперативної пам'яті _____

11. Дослідження рівня та діяльності процесів мислення:

а) класифікація _____

б) виділення суттєвих ознак _____

в) розуміння переносного змісту прислів'я _____

12. Дослідження інтелектуальної сфери:

а) шифровка цифр (7-й субтест. Векслера або весь тест) _____

б) шкала інтелекту із опитування Кеттела _____

в) тест Равена _____

13. Дослідження особливостей особистості:

а) СМІЛ _____

б) ПДО (Патохарактерологічно-діагностичне опитування) _____

в) тест Люшера _____

г) проєктивні методики _____

14. Висновки _____

ОРІЄНТОВНА СХЕМА психолого-педагогічного аналізу особистості учня

1. Стан здоров'я (діагноз).
2. Матеріальні умови сім'ї (хороші, задовільні, незадовільні).
3. Сімейний "клімат" (хороший, задовільний, незадовільний).
4. Ставлення до навчання (позитивне, задовільне, незадовільне, індиферентне).
5. Психічні якості учня:
 - а) увага - довільна, мимовільна; властивості уваги - зосередженість (спостережливість як якість), стійкість, обсяг, розподілення, переключення;
 - б) пам'ять (образна, словесно-логічна, рухова, емоційна, короткочасна та довготривала);
 - в) мислення (наочно-дійове, наочно-образне, абстрактне). Властивості розуму (самостійність, широта, глибина, гнучкість, швидкість, критичність).
6. Інтереси, нахили (пізнавальні, професійні) до розумової, практичної, художньої, діяльності, спілкування з людьми.
7. Спеціальні здібності: математичні, технічні, музичні, лінгвістичні, спортивні та ін.
8. Індивідуально-психологічні особливості особистості школяра:
 - тип темпераменту (холеричний, сангвінічний, флегматичний, меланхолічний);
 - характер (цілісний, суперечливий);
 - темп роботи
 - реакція на зовнішні подразники (хороша, задовільна, незадовільна);
 - поведінка (збуджена, урівноважена, повільна);
 - включення у роботу та перехід до іншого виду діяльності (швидкий, повільний);
 риси характеру:
 - ставлення до речей
(бережливий – не бережливий, охайний - неохайний)
 - ставлення до людей (альтруїст – егоїст, принциповий – без принципова, доброта – жадібність, стриманий - нестриманий та ін.)
 - ставлення до праці (навчання)
(відповідальний – безвідповідальний, працелюбний - лінивий та ін.)
9. Емоційно-вольова сфера: наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, нерішучість.
10. Позиція в колективі класу: формальний лідер, неформальний лідер, пасивний, ізолюваний, аутсайдер.
11. Спецпідготовка: (відвідує гурток, спортсекцію, спецшколу та ін.) _____

12. Громадська активність (висока, середня, низька). Виконує доручення _____

Психодіагностичні обстеження практичним психологом системи освіти залежать від проблем, із якими звертаються до психолога учні, вчителі, батьки, адміністрація закладу. Найчастіше, це такі проблеми: порушення поведінки, труднощі у навчанні, асоціальні прояви, комунікативні проблеми. Невротичні та психопатичні порушення можуть бути діагностовані психологом школи без оголошення діагнозу та прогнозування подальшої діяльності. Така опосередкованість дає можливість рекомендувати батькам дитини обстеження у психіатра чи невропатолога. Порушення дитиною стереотипів поведінки відбувається переважно, як реакція на певну стресову атмосферу в навколишньому середовищі (дома, школі). У даному випадку необхідно і рейтингове опитування батьків, вчителів, однолітків, інших значущих дорослих. Найчастіше до психолога звертаються із запитом про неуспішність дитини у навчанні. У таких випадках структура психологічного обстеження має такий вигляд (див. Схеми типових труднощів).

Основні психологічні компоненти експертного вивчення

(Прояви особистісних характеристик в процесі навчальної діяльності)

Експертна характеристика проявів особистісних характеристик в процесі навчальної діяльності насамперед характеризується регуляторною зрілістю дитини. Розкривається ставлення учнів до відповідей товаришів і оцінок учителя. З'ясування ситуацій: чи спостерігається у школярів (відповідно до рівня їхніх запитів) задоволення внаслідок виконання завдань; чи показував учитель справжній приклад для наслідування учнями свого ставлення до навчального предмета і чи сприяв тим самим виявленню в учнів нових мотивів

навчання і поведінки; як під час навчальної діяльності формувалися інтелектуальні, вольові та інші якості особистості.

Експертний аналіз характеристик регуляторної зрілості в процесі навчання

№	Характеристика регуляторної зрілості в процесі навчання	Стійкий прояв (3 бали)	Спостерігається інколи (1,5 бала)	Не спостерігається (0 балів)
1	Спрямований на результат			
2	Адекватно оцінює власні можливості при виконанні завдання			
3	Проявляє самоконтроль за виконанням			
4	Зібраність при виконанні завдання на уроці			
5	Уточнення смислового значення завдання			
6	Прояви ініціативності при дискусії за темою уроку			
7	Навчальна дія супроводжується підвищеним інтересом			
8	Запитання конструктивного змісту			
9	Інтенсивно включається на уроці в обговорення			
10	Послідовно виконує вправи			
11	Складає та занотовує опорну інформацію			
12	Коригує відповіді або враховує зауваження			

При інтерпретації результатів вираховується середній показник «Характеристики регуляторної зрілості в процесі навчання»

1. Стійкий прояв – оцінюється в 3 бали.

2. Прояв спостерігається інколи – 1,5 бала.

3. Прояв не спостерігається – 0 балів.

Високий рівень регуляторної зрілості 36-24 бали.

Середній рівень регуляторної зрілості 23- 16 балів.

Низький рівень регуляторної зрілості 15-0 балів.

Для додаткового вивчення регуляторної зрілості дітей в процесі навчання як особистісних характеристик пізнавальної діяльності Н. Семаго пропонує «Карту регуляторної активності»

№	П.І. дитини № парти	Імпульсивні прояви			Труднощі програмування		
		Рівень відволікань	Наявність імпульсивних реакцій	Рухова і мовленнєва розгальмованість	Низька мотиваційна діяльність	Труднощі в триманні алгоритму	Виражена потреба у зовнішньому контакті і програмуванні

Всі отримані результати порівнюються при безпосередньому спостереженні явища та порівнюються з результатами вчителя, який працює з дитиною.

Приклад оформлення протоколу «Пізнавальна діяльність учня на уроці»

ПП. учня _____ клас _____

Мета експертного вивчення _____

Замовник на експертне оцінювання _____

Урок на якому проводилось спостереження _____

Місце уроку в програмі вивчення дисципліни _____

а. оглядовий

б. тематичний

в. контроль теми

Карта спостереження психолога «Пізнавальна діяльність учня»

№	Прояв пізнавальної активності	Примітка
	Задає уточнюючі запитання	
	Бере участь в обговоренні завдання і відповідей	
	Коригує відповіді або враховує зауваження	
	Формулює попередні висновки	
	Виділяє головне у матеріалі, що вивчається.	
	Складає та занотовує опорну інформацію	
	Послідовно виконує вправи	
	Самостійно розмірковує	
	Розв'язує проблемні ситуації адекватно	
	Розв'язує проблемні ситуації раціонально	
	Порівнює	
	Інтенсивно включається на уроці в обговорення	
	Запитання конструктивного змісту	
	Навчальна дія супроводжується підвищеним інтересом	
	Асоціює отриману інформацію з опорними знаннями	
	Використовує наявні знання	
	Впроваджує самоперевірку результатів завдання	
	Частота відволікань від навчального завдання невелика	
	Формує аналогії чи алгоритми при виконанні завдань	
	Динамічно включається в самостійну діяльність	
	З гнучкістю сприймає новий матеріал	
	Проявляє ініціативність при дискусії за темою уроку	
	Спостерігається варіативність при вирішенні завдань	
	Зосереджує довільну увагу	
	Проявляє внутрішню готовність до навчальних дій	
	Проводить співставлення навчальних завдань	
	Конкретизує навчальні завдання	

	Наміри сформувані логічні зв'язки, пов'язані із завданнями	
	Усвідомлення важливості вивчених фактів	
	Опір на конкретні факти	
	Осмисленість завдання, яке необхідно виконати	
	Аргументоване доведення доцільності пояснень і запитань	
	Сприймає інформацію швидко	
	Сприймає інформацію в повному обсязі	
	Зосереджується на інструкції вчителя	
	Уточнення смислового значення завдання	
	Зібраність при виконанні завдання на уроці	
	Обдумує способи розв'язання завдання	
	Проявляє самоконтроль за виконанням дій	
	Здійснює перевірку результатів виконання	
	Розподіляє увагу на весь урок	
	Підпорядкованість дії навантаженням на уроці	
	Автоматично виконує знайомі та прості дії	
	Стійкість уваги учня під час пояснення нового матеріалу стала	
	Швидко переключення уваги при зміні видів діяльності	
	Підсумовує попередній вид роботи	
	Чітко виділити нову задачу	
	У випадку відволікання пояснює його причини	
	Цілісне уявлення про завдання	
	Відтворення опорних знань в процесі виконання навчальної дії	
	Впроваджує смислове групування	
	Пригадує релевантну інформацію	
	Чітка диференціація навчального матеріалу	
	Чітко обмежує те, що вже відомо	
	Скорочує число одиниць запам'ятовуваного матеріалу на уроці (наприклад, при конспектуванні)	
	Утворює більш крупні логічні частини нового матеріалу	
	Узагальнює образи нової інформації	
	Оформлює новий матеріал в зручній для запам'ятовування формі	
	Логічно структурує навчальний матеріал при конспектуванні	
	Враховує інваріантні (постійні) особливості навчального завдання	

	Раціонально використовує навчальний час	
	Враховує чуттєво-практичного досвід	
	Конкретизує завдання за допомогою уточнюючих прикладів і співставлень	
	У разі потреби проводить переорієнтацію навчання з емпіричного шляху на шлях теоретичний	
	Розуміння можливих труднощів при реалізації конкретних дій	
	Використання логічних форм суджень, умовивід	
	Здатність до мобілізації	
	Чітко визначає невідомі складові в завданні	
	Враховує можливі зв'язки і наслідки	
	Адекватно оцінює власні можливості при виконанні завдання	
	Спрямований на результат	

Примітка: При проведенні експертного аналізу важливою умовою врахування певних правил її проведення.

1. Психолог самостійно спостерігає прояви пізнавальної діяльності на різних уроках в різних умовах.
2. Додатково вивчає продукти психічної діяльності учнів (зошити, конспекти, доповіді і ін.).
3. Проводиться бесіда із учнем «Як я вчуся»
4. Психолог пропонує заповнити карту пізнавальної активності.
5. Отриманий сумарний показник є матеріалом для створення висновку експертного оцінювання пізнавальної діяльності учня.
6. Результатом експертного оцінювання є розробка психологічних рекомендацій спрямованих на оптимізацію навчального процесу для конкретного учня чи класу, залежно від запиту на експертизу.

Приклад експертної бесіди з учнем «Як я вчуся»

1. Як тобі вчитися в школі?
2. Які виникають труднощі?
3. Що дається легко в навчанні?
4. З якими формами навчання виникають труднощі?
5. На вашу думку, в чому причина труднощів?
6. Де вам легше робити домашні завдання дома чи в класі?
7. Які форми навчальних занять вам подобається?
8. Як ви вивчаєте нову тему?
9. Скільки часу вам потрібно дома для повного вивчення домашніх завдань?

Схема аналізу типових труднощів у навчанні молодших школярів

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. У письмових роботах пропускає літери.	1. Низький рівень розвитку фонематичного слуху. 2. Слабка концентрація уваги. 3. Несформованість прийомів самоконтролю. 4. Індивідуально-типологічні особливості особистості. 5. Інші психологічні причини.	1. Тест розрізнення та вибору фонем. 2. Методика «Коректурні проби» 3. Методика «Візерунок». 4. Методика Рене Жіля.
2. Нерозвиненість орфографічної зірності.	1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності (самоконтролю, уміння діяти за правилами). 3. Низький рівень обсягу та розподілу уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Слабкий розвиток фонематичного слуху. 6. Інші психологічні причини.	1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Візерунок». 3. Методика Р.Немова. 4. Методика «Оперативна пам'ять». 5. Тест розрізнення та вибору фонем.
3. Неуважність.	1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Низький рівень обсягу уваги. 3. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 4. Домінуюча мотивація навчання — ігрова. 5. Інші психологічні причини.	1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Таблиці Шульте». 3. Методика «Коректурні проби». 4. Методика вивчення мотивації (за Белопольською).
4. Труднощі у виконанні математичних завдань.	1. Низький рівень загального розвитку. 2. Слабке розуміння граматичних конструкцій. 3. Несформованість уміння орієнтуватися на систему ознак. 4. Низький рівень розвитку образного мислення. 5. Інші психологічні проблеми.	1. Методика Векслера. 2. Методика вивчення розуміння на основі сприймання на слух. 3. Методика «Малювання за крапками». 4. Методика «Лабіринт».
5. Труднощі при переказуванні тексту.	1. Несформованість уміння планувати свої дії. 2. Слабкий розвиток логічного запам'ятовування. 3. Низький рівень мовного розвитку. 4. Низький рівень розвитку образного мислення. 5. Низький рівень розвитку логічних операцій (аналізу, узагальнення, систематизації). 6. Занижена самооцінка. 7. Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Запам'ятай пару». 3. Методика Еббінгауза. 4. Методика «Лабіринт». 5. Методики «Чобітки», «Заповни порожню клітинку». 6. Школа самооцінювання (Спілбергер та Ханіна).
6. Непосидючість.	1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Індивідуально-типологічні особливості особистості. 3. Низький рівень розвитку вольової сфери. 4. Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Коло» Г.Айзенка. 3. Методика «Будинок», «Графічний диктант».
7. Важко розуміє пояснення з першого разу.	1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Слабка концентрація уваги. 3. Низький рівень розвитку сприймання 4. Низький рівень розвитку довільності. 5. Низький рівень загального розвитку. 6. Інші психологічні причини.	1. Методика «Візерунок». 2. Модифікація методу Пьєрона — Рузера. 3. Методика вивчення сприймання. 4. Методики «Будинок», «Графічний диктант». 5. Методика Д. Векслера.

8. Постійна неохайність у веденні зошита.	1. Слабкий розвиток тонкої моторики пальців рук. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 3. Недостатній обсяг уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Інші психологічні причини.	1.Методика «Змійка». 2. Методика «Візерунок». 3. Методика «Таблиці Шульте». 4. Методика «Оперативна пам'ять».
9. Погане знання таблиці множення.	1. Низький рівень розвитку механічної пам'яті. 2. Низький рівень розвитку довготривалої пам'яті. 3. Розвиток загального інтелекту нижчий за вікову норму. 4.Низький рівень розвитку довільності. 5.Слабка концентрація уваги. 6.Несформованість прийомів навчальної діяльності. 7.Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Механічне запам'ятовування 10 слів». 2. Методика «Піктограми». 3. Методика Д. Векслера.
10. Не виконує завдання для самостійної роботи.	1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Низький рівень довільності. 3.Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Графічний диктант».
11. Постійно забуває вдома навчальне приладдя.	1. Висока емоційна нестабільність, підвищена імпульсивність. 2.Низький рівень розвитку довільності. 3.Низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги. 4.Інші психологічні проблеми.	1.Опитувальник темпераменту Г.Айзенка. 2. Методика «Коректурні проби». 3. Методика «Графічний диктант».
12.Погано списує з дошки.	1.Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Низький рівень переключення уваги. 4. Недостатній рівень обсягу уваги. 5.Низький рівень короткочасної пам'яті. 6.Інші психологічні проблеми.	1.Методика «Візерунок». .2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика Р.Немова. 4. Методика «Таблиці Шульте». 5. Методика «Оперативна пам'ять».
13. Домашню роботу виконує добре, а класну – недбало.	1.Слабка швидкість проходження психічних процесів. 2.Несформованість прийомів навчальної діяльності. 3.Низький рівень розвитку довільності. 4.Інші психологічні проблеми.	1. Опитувальник Г. Айзенка. 2.Методика «Візерунок». 3. Методика «Графічний диктант».
14. Кожне завдання потрібно повторити декілька разів перед тим, як учень починає працювати.	1. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Несформованість уміння виконувати завдання за усною інструкцією. 4. Несформованість передумов навчальної діяльності. 5. Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Коректурні проби». 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика «Візерунок».
15. Постійно перепитує вчителя.	1. Низький рівень обсягу уваги. 2. Слабка концентрація та стійкість уваги. 3. Низький рівень розвитку переключення уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Низький рівень розвитку довільності. 6. Несформованість уміння сприймати навчальну задачу. 7. Інші психологічні проблеми.	1. Методика Р.Немова. 2. Методика «Коректурні проби». 3. Методика Р.Немова. 4. Методика «Оперативна пам'ять». 5. Методика «Графічний диктант». 6. Методика «Візерунок».

16. Погано орієнтується в зошиті.	1. Низький рівень сприймання й орієнтації у просторі. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Слабкий розвиток дрібних м'язів рук. 4. Інші психологічні проблеми.	1. Тест Керна-Иерасика (субтести 2, 3). 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика «Змійка»
17. Піднімає руку, але потім мовчить.	1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Занижена самооцінка. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Інші психологічні проблеми.	1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика «Сходинки». 3. Методика «Графічний диктант».
18. Запізнюється на уроки.	1. Несформованість прийомів самоконтролю. 2. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Можливі сімейні труднощі. 5. Вимоги другорядної вигоди. 6. Інші психологічні проблеми.	
19. Постійно відволікається на уроках, грається, лізе під парту, їсть.	1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Переважає ігрова мотивація навчання. 3. Індивідуально-типологічні властивості особистості. 4. Низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги. 5. Низький рівень розвитку довільності. 6. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 7. Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Коректурні проби». 3. Методики «Графічний диктант», «Будинок». 4. Методика «Кінестетичний малюнок сім'ї». 5. Методика «Незакінчені речення».
20. Відчуває страх перед опитуванням на уроці.	1. Занижена самооцінка. 2. Можливі сімейні труднощі. 3. Внутрішній стресовий стан. 4. Індивідуально-типологічні властивості особистості. 5. Інші психологічні проблеми.	1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика вивчення мотивації Белопольської. 3. Методика Рене Жиля. 4. Методика «Коректурні проби». 5. Методики «Графічний диктант», «Будинок». 6. Методика «Візерунок».
21. При перевірці зошита після уроку зрозуміло, що письмова робота не виконана.	1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Переважає ігрова мотивація навчання. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 5. Інші психологічні проблеми.	1. Методика «Сходинки». 2. Методика «Кінестетичний малюнок сім'ї». 3. Методика М.Люшера. 4. Методики Рене Жиля і «Коло» Г.Айзенка.
22. Під час уроку виходить і буває відсутній довгий час.	1. Відсутня навчальна мотивація. 2. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 3. Занижена самооцінка. 4. Внутрішній стресовий стан. 5. Труднощі засвоєння матеріалу, пов'язані з ЗПР. 6. Інші психологічні проблеми.	1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика вивчення мотивації Белопольської. 3. Методика «Графічний диктант». 4. Методика «Візерунок».
23. Коментує оцінки вчителя і його поведінку, дає зауваження.	1. Можливі сімейні труднощі. 2. Особливості розвитку «Я — концепції». 3. Інші психічні проблеми.	1. Методика «Кінестетичний малюнок сім'ї». 2. Методика «Неіснуюча тварина».
24. Довгий час не може знайти своє місце у класі за партою	1. Слабкий розвиток орієнтації у просторі. 2. Низький рівень розвитку образного мислення. 3. Низький рівень розвитку сприймання. 4. Низький рівень сформованості	1. Таблиці Шульте. 2. Методика «Лабіринт». 3. Методики вивчення сприймання. 4. Методики «Графічний диктант», «Будинок».

	довільності. 5. Низький рівень розвитку самоконтролю. 6. Низький рівень розвитку довготривалої пам'яті. 7. Інші психологічні проблеми.	5. Методика «Візерунок». 6. Методика «Піктограми».
--	---	---

15. Інформаційні ресурси

<http://psylib.kiev.ua>.
<http://flogiston.ru/library>
<http://www.psychology.ru/Library>.
<http://psychology.net.ru/articles>.
<http://psyberia.ru>
<http://www.i-u.ru/biblio/default.aspx>
<http://go2bsu.narod.ru/libr/index.htm>
<http://scitylibrary.h11.ru/Library.htm>
<http://scitylibrary.h11.ru/Library.htm>
<http://www.humanities.edu.ru>
<http://www.portalus.ru>
<http://azps.ru>
<http://www.psyche.ru>
<http://www.psycho.ru>
<http://www.voppsy.ru>
<http://psyjournal.ru/>